

ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе развития психологической науки, который ряд исследователей характеризует как постнеклассический, особое значение приобретает поиск средств и методов исследования, которые, сохраняя достоинства традиционных способов изучения психологической реальности, обладали бы возможностью избежать «эффекта фасада» и других нежелательных проявлений, обнаруживающихся при проведении психодиагностики, и отвечали бы насущным требованиям, предъявляемым к научному инструментарию. Определившиеся в психологии перспективы развития связаны с возобновлением научного интереса к индивидуальности, субъектности человека, потребовавшего разработки методов и методик, ориентированных не на измерение, изучение повторяющихся явлений, сопоставление с эталонами, а на выявление качественных проявлений личности, на раскрытие неповторимости ее внутреннего мира, на преодоление возможных искажений результатов в сторону социальной желательности. Качественные методы открывают широкие возможности психологического познания человека. Получение качественных данных становится возможным, в частности, посредством метафоры как психологического средства, которое позволяет изучать базовые, глубинные структуры психики, учитывать своеобразие и уникальность личности. Исходя из вышесказанного можно с очевидностью утверждать, что данное исследование является, безусловно, актуальным и значимым, поскольку многообразные свойства метафоры, довольно неплохо изученные психологами и лингвистами, оказались явно недостаточно использованы в целях изучения различных психологических феноменов и, в частности, проявлений эмоциональной сферы детей.

Как показывает теоретический анализ, основным предметом психологического изучения метафоры являются стадии процесса понимания (S. Glucksberg, B. Keysar) и специфика понимания и распознавания метафоры детьми (К.И. Алексеев, Л.К. Балацкая, Е.А. Кричевец, М.В. Самойлова, А.П. Семенова, R.honeck, H. Pollio). В исследованиях О.В. Соболевой, Л.И. Шрагиной анализируются особенности применения метафоры как развивающего средства обучения. Специфика использования метафоры для развития литературных, эстетических способностей детей, для развития ре-

чи, воображения учащихся отражена в работах И.П. Греховой, Е.А. Корсунского, Е.Е. Сапоговой. Психотерапевтические ресурсы метафоры рассматриваются в работах Ш. Коппа, Р. Кроули, Дж. Миллс, М. Эриксона. Особенности применения метафоры в развивающей и коррекционной работе практического психолога анализируются И.В. Вачковым, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, А.А. Бочавер. Таким образом, в современной психологической науке метафора, с одной стороны, представлена в качестве самостоятельного объекта исследований, связанных с изучением сознания, понимания и создания образа мира, с другой, рассматривается в качестве средства психологического развития или коррекции.

Применение метафоры в диагностическом контексте ограничено представлено в психологических исследованиях. Результаты исследований О.В. Гавриченко, В.С. Гурьяновой, И.Л. Соломина демонстрируют, что, несмотря на трудоемкость (зачастую требуется индивидуальная работа с каждым испытуемым), отсутствие строгой стандартизации, осложняющей процедуру обработки данных, зависимости качества и содержания интерпретации данных от профессионализма экспериментатора, при помощи метафоры извлекается информация из бессознательного и диагностируются личностные особенности без искажения информации.

Особенности метафоры (синкретичность, обобщенность, высокая информативная емкость) позволяют считать ее эффективным средством изучения содержательных характеристик школьных страхов детей младшего школьного возраста. Данное убеждение построено на следующих основаниях. Во-первых, школьные страхи можно отнести к числу трудно объективируемых проявлений личности ребенка, а значит, их особенности не могут быть раскрыты напрямую, а только опосредованно, с переводом сложных и не всегда доступных пониманию ребенка когнитивных в более простые и конкретные формы, имеющие для него личностно – значимую эмоциональную окраску. Во-вторых, важно помнить, что страх – это эмоциональный, иррациональный, правополушарный феномен. В исследованиях доказано, что обработка сообщений метафорического типа происходит в правом полушарии, что также говорит об эффективности метафоры в диагностике школьных страхов младших школьников. В-третьих, метафора способствует установлению эмоционального контакта с детьми, не вызывает у них сопротивления, близка им по мироощущению (т.к. дети отличаются эмоционально-чувственным восприятием мира), не требует специально разработанных технических средств, оказывает коррекционное воздействие уже в процессе диагностики.

Возрастными особенностями детских страхов и, в частности, школьных страхов детей младшего школьного возраста посвящено значительное число психологических исследований (Л.С. Акопян, А.Л. Венгер, В.И. Гарбузов, С.В. Гриднева, А.И. Захаров, В.А. Петченко, А.М. Прихожан, А.О. Прохоров, М. Раттер, Т.Л. Шишова, Г. Эберлейн и др.). В них установлено, что для младшего школьника страхи, возникающие в ведущей деятельности и в напрямую связанных с ней видах активности, негативно влияют на личностное и возрастное развитие обучающегося, блокируя как его актуальное, так и ближайшее развитие. Кроме того, не выявленные школьные страхи влияют на общий уровень психологического благополучия и на протекание психических процессов, существенно усложняют детско-родительские отношения, а также отрицательно сказываются на социальной активности и взаимоотношениях младшего школьника со сверстниками и взрослыми. Однако следует отметить, что данные исследования ограничены изучением только таких проявлений школьных страхов, как содержание, механизмы возникновения, сила. Метафора как психологическое средство изучения школьных страхов позволит на наш взгляд выявить ряд содержательных особенностей школьных страхов младших школьников.

Отсюда на первый план решения проблемы выявления таких трудно объективируемых, иррациональных особенностей личности как школьные страхи выходит теоретическое осмысление и эмпирическое обоснование возможностей применения метафоры в изучении школьных страхов, характерных для младших школьников.

Теоретическая значимость исследования состоит в проведении системного анализа понятия метафора путем соотнесения различных подходов в философии, лингвистике, психологии; дополнении представлений о метафоре, расширении представлений о ресурсах метафоры в диагностике школьных страхов младших школьников.

Прикладной аспект исследуемой проблемы выражен в разработке и апробации психодиагностической процедуры «Сказочные зачины», в основе имеющей метафору, направленной на диагностику таких трудно объективируемых особенностей личности как школьные страхи. Рекомендации, составленные для специалистов психологических служб образования, помогут в эффективном применении метафоры в диагностической работе со школьными страхами младших школьников. Полученные с помощью психодиагностической процедуры «Сказочные зачины» материалы исследования могут использоваться в учебных целях при изучении курсов «Возрастная психология», «Психология младшего школьника», «Проективная психология».

ГЛАВА 1

МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ

1.1. Феноменологический анализ метафоры в философско-лингвистических и психологических исследованиях

В XX веке наибольшее распространение получает идея рефлексивного осмысления человеком самого себя и культуры. Метафора является особой формой человеческого бытия: языкового, культурного, психологического. Метафора феноменологически проявляется во всех сферах человеческой жизнедеятельности, но первой сферой, несомненно, является язык. К изучению метафоричности человеческого бытия обращались авторы ряда философских, языковедческих, психологических, психолингвистических исследований (Ф. Соссюр, П. Рикер, М. Блэк, А. Вежбицкая, К. Бюлер и др.). Благодаря этим исследованиям метафора раскрылась не просто как феномен, а как форма, принцип, устройство самого языка, способ понимания человеческой сущности.

По мнению одного из современных исследователей метафоры: «То, что можно сказать о психологии в целом, приложимо и к метафоре – она имеет долгое прошлое, но короткую историю» (цит. по: Алексеев, 2005, с.135). Рассматривали метафору еще в античный период, но ее настоящая история началась только в XX в. В этот период метафора выступает самостоятельным объектом изучения в философии, лингвистике, психологии.

Особенность метафоры заключается в том, что для нее нельзя подобрать какую-то одну структуру. Метафорой может быть слово, выражение, текст, символ. Но следует отметить, что сущность метафоры определяется не столько внешним строением, а взаимодействием внутреннего и внешнего (содержания и формы). Метафора представляет собой ситуативную, предметно или субъективно связанную модификацию содержания нашей мысли в языковую форму и раскрывает свои ресурсы там, где невозможно

действие законов упрощенно-предметного «конкретного» выражения мысли.

«Метафора – это слово-сфинкс» – отмечают О.А. Свирепо, О.С. Туманова. «Слово «метафора» можно разбить на две части: мета (имеет два значения: 1) после, над, через, за, пере; 2) совместно, сообща) и фора (движение)». «Метафора – это не просто механический перенос, но и некоторое совместное движение навстречу, посредством которого некие элементы объединяются, чтобы создать уже совершенно новое целостное образование» (Свирепо, Туманова, 2004, с.15). Таким образом, метафора – это специфическое объединение, это – взаимовлияние, взаимосвязь элементов, что в результате приводит к приобретению каждым элементом новых свойств.

Термин «метафора» в современных философско-лингвистических исследованиях применяется в следующих трех значениях: метафора – это слово с переносным смыслом; метафора – это один из тропов наряду с метонимией, синекдохой, оксюморомом и др.; метафора – это любое языковое выражение (слово, словосочетание, предложение, некоторый текст) с переносным смыслом (тогда пословицу, идиому, притчу, целый роман можно назвать метафорой) (Алексеев, 1998).

Исторически понимание метафоры философами менялось. С древнейших времен, являясь часто используемым средством выражения философских смыслов, метафора рассматривалась продолжительное время как естественное свойство речи. В связи с широким распространением в Древней Греции идеи софистов о необходимости прикладного использования философских знаний, метафора становится объектом специального анализа. Наиболее содержательно принципы античного понимания природы и функций метафоры формулируются Аристотелем. Современными исследователями представления Аристотеля о природе метафоры выражаются в сравнительную теорию метафоры. Ключевым объектом внимания Аристотеля была проблема функционирования метафоры в речи. Аристотель включает понятие «метафора» в теорию понимания и рассматривает ее как семантическую единицу текста. Аристотелем метафора понимается следующим образом: «Метафора – перенесение слова с измененным значением из рода в вид, или из вида в род, или из вида в вид, или по аналогии (Аристотель, 1998, с. 1097). В «Риторике» Аристотель, анализируя метафору, отмечает: «Метафора в высокой степени обладает ясностью, приятностью и прелестью новизны и

нельзя заимствовать ее от другого лица» (Аристотель, 1978, с. 71). Философ называет метафору загадкой: «... метафоры заключают в себе загадку, так что ясно, что [загадки] – хорошо составленные метафоры» (Аристотель, 1978, с.72). Метафору Аристотель рассматривает и как сравнение: «Сравнение есть также метафора, т.к. между тем и другим существует лишь незначительная разница... Слагать хорошие метафоры, значит подмечать сходство» (Аристотель, 1978, с. 74). Ученый не видит существенной разницы между сравнением и метафорой: «...и очевидно, что все удачно употребленные метафоры будут в то же время и сравнениями, а [сравнения], [наоборот], будут метафорами, раз отсутствует слово сравнения [«как»] (там же, с.74). Аристотель соотносит метафору и с другими приемами языка: «И удачные гиперболы – метафоры...» (там же, с.82).

В римское время теория метафоры, ориентируясь на аристотелевскую традицию, не подвергается существенным изменениям. Однако она приобретает в большей степени дидактическое значение и расширяется сфера ее применения, что объясняется популяризацией ораторского искусства.

В средневековье, когда развивается критичное отношение к формальным сторонам бытия (ко всему внешнему, телесному), серьезному анализу подвергается эстетический аспект античной теории метафоры. Средневековая теория метафоры, отрицая художественность метафоры, строится на признании ее онтологической значимости. Природа метафоры, также как и в эпоху античности, рассматривается в сравнении. Однако в средневековой философии метафора соизмеряет бытие человека и Бога.

Эпоху Возрождения отличает разработка двух противоречивых теорий метафоры. С XVI века к возможным сферам эффективного применения метафор стали относиться дифференцированно. Присутствие метафоры в языке философии становится нежелательным, а для художественной речи считается приемлемой конструкцией.

В эпоху нового времени скептическое отношение к выразительному потенциалу метафор в философии продолжает развиваться. Такое отношение объясняется отрицанием значимости эмоциональной сферы в познании и признанием за разумом главной роли в познании. В эпоху романтизма происходит переоценка значения роли чувственности, что способствует изменению в понимании метафоры. В этот период под метафорой понимается модель истины и метод познания. Поиск истины по-

средством метафоры выступает продуктивным процессом, заключающимся в поляризации и потенцировании смыслов, способствующим достижению подлинных знаний. Философский иррационализм интерпретирует метафору как адекватную форму определения познавательных возможностей человека, указывающую на эстетические отношения вещей к людям. В отличие от романтических представлений, в которых метафора – метод познания подлинной реальности, в философии иррационализма метафора не проясняет истину. Основной характеристикой ее содержания становится указание на сложность ее содержания (Ермоленко, 2001).

Таким образом, основной задачей философско-лингвистических исследований можно считать формулировку критерия метафоричности и отделение метафор от неметафор. Существующие в философии и лингвистике подходы традиционно разделяют на семантический, прагматический, традиционный, коммуникативный. В противопоставление подходам, предлагающим феноменологический взгляд на метафору, К.И. Алексеев (1996), основываясь на теории социальных эстафет М.А. Розова, подвергает сомнению существование буквального значения метафоры. Такой подход к метафоре называется нормативным. Опираясь на теории метафоры, развиваемые в рамках данных подходов, мы систематизировали информацию, выделив понимание метафоры, основные задачи в каждом из подходов (таблица 1).

Согласно семантическому подходу специфика метафоры заключается в ее значении. М. Блэк отмечает: «...отнести предложение к разряду метафорических – значит сказать нечто о его значении» (Блэк, 1990, с.156). Принято считать, что метафора отличается буквальным (как правило, ложным) и метафорическим значением. Исходя из этого, Н. Гудмен анализирует метафору «Озеро – это сапфир» таким образом: «Слово сапфир в прямом значении используется для выделения класса предметов, включающего определенные драгоценные камни, но не озера; в метафорическом значении... это слово выделяет класс предметов, включающий озеро, но не драгоценные камни. Поэтому предложение Озеро – сапфир ложно, если оно понимается буквально, и истинно, если понимается метафорически» (Гудмен, 1990, с. 194). В семантическом подходе основной задачей теории метафоры является разработка правил перехода от буквального значения к метафорическому и истолкование подлинного, т.е. переносного, метафорического значения метафоры.

**Основные подходы к метафоре
в философско-лингвистических исследованиях**

<i>Название подхода</i>	<i>Основные представители</i>	<i>Понимание метафоры</i>	<i>Основная задача</i>
Семантический подход	Н. Гудмен М. Блэк	Специфика метафоры заключается в ее значении. Метафора имеет 2 значения: буквальное и метафорическое. Метафора – это значение предложения; способ словообразования.	Сформулировать правила перехода от буквального значения к метафорическому и истолковывать переносное, метафорическое значение метафоры. Изучить механизм формирования метафоры.
Прагматический подход	Дж. Серль Д. Дэвидсон	Метафора – значение высказывания говорящего. Метафора – это то, что подразумевает человек, произнося предложение.	Описать принципы, используемые говорящими и слушающими.
Нормативный подход (объясняющий)	К.И. Алексеев	Метафора – некоторая нормативная система. Метафора возникает при использовании альтернативной классификации в противопоставление традиционной.	Объяснить существование значения метафоры. Определить различия между сравнением и метафорой. Выделить основанное на противопоставлении традиционной метафоры.
Коммуникативный (функционально-коммуникативный, текстовый) подход	Г.А. Абрамова, С.И. Виноградов	Метафора – способ передачи смысла в коммуникативном акте; функционально-коммуникативное явление, реализующееся в высказывании или тексте.	Изучить специфику функционирования метафоры в зависимости от коммуникативной направленности речи.
Традиционный (лексикологический) подход	Г.Н. Складеревская	Метафора – способ существования значения слова	Изучить структуру языковой метафоры.

Представители прагматического подхода критически относятся к представлению о двойном значении метафоры (буквальном и метафорическом). По мнению Д. Дэвидсона существует разница между значением слова, и тем, чего достиг говорящий путем использования этого слова (например, появляющиеся у слушающего мысли, чувства, способ видения ситуации и т. д.). «Метафоры часто помогают нам заметить те свойства вещей и предметов, которые мы раньше не замечали; ...они раскрывают перед нами поразительные аналогии и сходства» (Дэвидсон, 1990, с.189-190). Однако нельзя говорить об этих свойствах, аналогиях и сходствах как о части значения метафоры, как это делают сторонники семантического подхода. Философ Дж. Серль говорит о различиях между значением предложения и тем, что подразумевает человек, произнося это предложение: «...то, что имеет в виду говорящий, произнося слова, выражения и предложения, я буду называть значением высказывания говорящего, а то, что эти слова, выражения и предложения значат сами по себе – значением слова или предложения. Метафорическое значение – это всегда значение высказывания говорящего» (Серль, 1990, с.308). Исходя из этого, по мнению философа, задача теории метафоры иная: «...метафорическое высказывание – это когда говорящий произносит предложение типа «S есть P», имея в виду метафорически, что «S есть R» (там же, с.313). Основная проблема метафоры, как отмечает Дж. Серль, заключается в раскрытии отношения между тремя наборами S, P и R, а также в выявлении принципов, используемых говорящими и слушающими.

Согласно мнениям представителей семантического и прагматического подходов, метафора имеет буквальное значение, основывающееся на буквальном значении входящих в метафору слов. Однако данная точка зрения подвергается критике. Д. Бикертон отмечает: «Если в стихах мы встречаем такие слова, как moon «луна», rose «роза» и autumn «осень», то мы склонны (причем, если нет эксплицитных указаний на противоположное, склонны в высшей степени) связать их скорее с понятиями «недосягаемая красота», «совершенная красота» и «зрелость и/или увядание», чем со значениями «спутник Земли», «разновидность цветка», «третье время года». Однако подобные связи ни в коем случае не будут установлены, если мы читаем календарь или садоводческий каталог» (Бикертон, 1990, с.288). Как отмечает М. Хессе: «Мы должны отказаться от поисков среди всех значений слова «буквальных» или «канонических» значений. Подобный взгляд на язык в настоящее время чужд большинству специалистов по структурной лингвисти-

ке и философии языка, однако только такой взгляд был бы адекватным для рассмотрения... семантических проблем в общем виде» (цит. по: Бикертон, 1990, с.287). По мнению Д.Бикертонна понятие буквального значения связано с таким предположением, «значение существует в языке, подобно воде в колодце, причем иногда его можно оттуда извлечь, а иногда по каким-то мистическим причинам – нельзя» (там же, с. 289). Однако вопрос о способе существования значения волнует разных ученых. Способ решения данной проблемы рассматривается М.А. Розовым в теории социальных эстафет (Розов, 1987, 1992, 1995).

Как отмечает М.А. Розов, социальная эстафета является способом существования любого социального явления. Социальную эстафету можно рассматривать как базовый механизм социальной памяти, как передачу знания путем подражания, путем воспроизведения образцов. «Человек живет в мире социальных образцов, задающих основные траектории его поведения ... Каждый речевой акт независимо от воли говорящего выполняет две функции: функцию коммуникации и функцию образца, обеспечивающего воспроизведение аналогичных актов. Все, что делает человек, любой акт его поведения, если он находится в поле зрения окружающих, влияет или способен влиять на них двояким образом: во-первых, своими конечными результатами в виде каких-то изменений среды, а во-вторых – в целом как опыт, как образец для воспроизведения. Последовательное воспроизведение образцов образует социальную эстафету, которая наподобие волны несет социальную информацию от человека к человеку, от поколения к поколению» (Розов, 1992, с.141-142). Основываясь на теории социальных эстафет М.А. Розова, К.И. Алексеев предлагает иной подход к метафоре.

Метафору можно не только описывать феноменологически, но и проанализировать дополнительный объясняющий подход, обозначив образцы, составляющие нормативную систему метафоры (Алексеев, 1998). В связи с чем актуально проанализировать «буквальное» и «метафорическое» значения метафоры. «Буквальное» значение предполагает существование определенной нормативной системы классификации предметов, зафиксированной в системе понятий и затем объективированной. В связи с этим кажется, что существует значение слова, не зависящее от контекста его употребления. Однако использование существенных признаков понятий – это не единственный критерий классификации. Часто используется классификация предметов по более «слабым» с точки зрения понятийной системы признакам (например, такие

непохожие друг на друга самолет, пароход и автомобиль мы собираем в одну группу «транспорт»). Именно «метафорическое» значение метафоры как раз и предполагает использование альтернативной классификации, основанием которой являются признаки, отличные от существенных признаков понятий. По мнению К.И. Алексеева эти признаки можно назвать эталонными. Так, в метафоре «Этот человек – лиса» эталонным признаком, лежащим в основании альтернативной классификации, будет «хитрый», а лиса выступает в качестве эталона хитрости (Алексеев, 1998).

Так, К.И. Алексеев критикует мнение о существовании значения слова, не зависящего от контекста его употребления. В качестве критерия метафоры К.И. Алексеев предлагает наличие следующей нормативной системы: традиционная классификация – ее нарушение – альтернативная классификация. Иными словами, он считает, что метафора появляется при использовании альтернативной классификации в противоположность традиционной. Ее основанием становятся не существенные признаки понятий, а особые эталонные признаки. Такой подход определяет разницу между сравнением и метафорой: сравнение использует традиционную классификацию, а метафора – альтернативную. «В случае метафоры не существует единого и правильного ее понимания; можно говорить лишь о более или менее адекватном, удачном понимании» (Алексеев, 1996, с.83).

Метафоричный принцип отражения бытия, открытый в языке, распространился далеко за его пределы. Язык предстал метафорично организующим деятельность и формы мышления субъекта. Метафора интересовала как философов, так и лингвистов.

Сторонники лингвистической теории метафоры (Н.М. Киселева, Г.Н. Складневская, В.Н. Телия и др.) считают, что метафора реализуется в структуре языкового значения слова и является результатом вторичной номинации. «Вторичная номинация – это переосмысление уже имеющихся в языке номинативных средств с целью использования готовых языковых форм в новом для них отношении» (Телия, 1987, с.132). В лингвистических исследованиях наиболее распространено понимание метафоры как способа существования значения слова. В работах, посвященных исследованию метафоры (Н.Д. Арутюнова, 1990, 1998; Дж. Миллер, 1990; Дж. Серль, 1990), говорится о том, что смысл метафорического выражения никогда полностью не покрывается буквальным перифразированием. Изучая лингвистическую природу метафоры, ученые рассматривают метафору как явление синтаксической семантики, что предполагает изучение метафоры в ее семантиче-

ском значении, возникающем в синтаксической структуре высказывания. Н.Д. Арутюнова отмечает, что метафоризация значения может сопровождаться переходом существительного из номинативной позиции в предикативную. «Такая «образная метафора» создает «динамический, цельный образ, который в предложении может сопровождаться синтаксическим сдвигом»» (Арутюнова, 1998, с. 336).

По мнению авторов большинства лингвистических исследований метафоры коммуникативный подход является главной линией развития современной теории метафоры. Сторонники этого подхода к метафоре (Г.А. Абрамова, В.К. Харченко и др.) отмечают, что метафора возникает в процессе употребления языка в речевой коммуникации, а не в системной области языка. Следовательно, средой функционирования метафоры является не предложение, а текст. Для представителей коммуникативного подхода метафора – это коммуникативное явление, проявляющееся в целостном тексте. Современные взгляды на природу метафоры, и в частности, текстовой метафоры основываются на положении о метафорической природе мышления. Так, «метафора возникает в силу глубинных особенностей человеческого мышления, одновременно являясь его орудием в познании мира» (Гак, 1988). Современным актуальным направлением в лингвистике является изучение метафоры в тексте как средства увеличения эффективности действия содержания в процессе коммуникации. Такое рассмотрение эффективности действия текста обуславливает существование метафорических конструкторов, составляющих единое коммуникативно-метафорическое пространство.

Таким образом, проанализировав философско-лингвистические исследования метафоры, можно сделать следующие выводы. Так, в философском анализе метафора рассматривается как когерентно достоверная мыслительная структура, как способ мышления о мире, использующий уже добытое знание и отражающий историческое развитие культуры. В расширительном смысле термин «метафора» применяется к любым видам употребления слов в непрямом значении. В лингвистике под метафорой (от греч. *metaphora* – перенос) понимается: «Троп или механизм речи, состоящий в употреблении слова, обозначающего некоторый класс предметов, явлений и т.п., для характеристики или наименования объекта, входящего в другой класс, либо наименования другого класса объектов, аналогичного данному в каком-либо отношении» (Лингвистический энциклопедический словарь, 1990, с.296). Ее языковое выражение находит широкое применение в области вер-

бализации результатов комплексного перцептивно-рационального познания. Метафора выступает в качестве организационного принципа, модели современных познавательных процессов.

В зарубежной научной традиции (когнитивных науках, лингвистике) под метафорой понимают любую аналогию, в которой свойства одного объекта (процесса или явления) выражают через другой. В этом смысле метафорой часто называется выразительная фраза, история, легенда, сказка, притча, в которых специально используются аналогии, в отличие от русской лингвистической школы, где под метафорой чаще понимают художественное средство, литературный прием.

Анализ научных исследований метафоры показал, в последнее время акцент в изучении метафоры как основного источника метафоричности речи переместился из филологии, где преобладали анализ и оценка поэтической метафоры, в область изучения практической речи и в ее сферы, обращенные к мышлению, познанию, сознанию (психологию, психолингвистику).

В психологии первоначально метафора выступала только как экспериментальный материал. Так, К. Бюлер предлагал испытуемым пословицы в качестве материала для самонаблюдения. Однако, как подчеркивал R. Honeck, К. Бюлер в большей степени уделял внимание изучению закономерностей мышления вообще, а не рассмотрению специфики мышления над пословицами (цит. по: Алексеев, 1996). Полученные в экспериментах с пословицами выводы были распространены на мышление вообще. Интересен эксперимент Ж.Пиаже, заключающийся в установлении детьми соответствия между пословицами и фразами, выражающими ту же мысль (Пиаже, 1994). Основываясь на результатах исследования автор делает выводы о вербальном понимании детей вообще, но не о понимании детьми пословиц. Результаты исследования ученый публикует в одной из своих книг, глава называется «Некоторые особенности вербального понимания ребенка в возрасте от 9 до 11 лет». С середины 1970-х гг. метафора выступает как самостоятельный объект психологических исследований (Honeck, 1980; Pollio, Smith., Pollio, 1990). На протяжении продолжительного периода и зарубежные, и отечественные ученые изучали способы восприятия метафоры. Среди актуальных направлений экспериментально-психологических исследований метафоры, начиная с 80-х годов, выделяются два таких основных направления как, во-первых, проверка модели понимания, во-вторых, изучение понимания метафоры детьми. Можно сделать вывод, что основным предметом изучения в психологических исследованиях метафоры

выступает понимание метафоры, рассматриваемое как нахождение оснований альтернативной классификации. Однако наряду с пониманием целесообразно выделить еще один способ восприятия метафоры, распознавание, т.е. обнаружение конфликта традиционной и альтернативной классификаций.

Так исследованием метафоры в психологии занимались зарубежные ученые: Ф. Баркер, Д. Гордон, Дж. Миллс, Р. Кроули, Кэрол Х. Лэнктон, Стивен Р. Лэнктон, М. Эриксон и др. В зарубежных исследованиях понимание метафоры рассматривается в соответствии с его критериями. Ученые отмечают, что первоначально дети более успешны в выборе одного из предложенных образцов перефразирования метафоры, чем правильном самостоятельном перефразировании метафоры. Э. Виннер рассматривается проблема критерия понимания метафоры. Автором описываются такие применявшиеся критерии как: перефразирование метафоры своими словами; выбор правильного перефразирования метафоры из предложенных – методика множественного выбора; подбор картинки, отображающей значение метафоры; соотнесение слов с визуальными стимулами на основе метафорического сходства; «проигрывание» метафоры с использованием кукол и игрушек (Winner, 1988).

Однако психологические исследования не исчерпываются рассмотрением только способов восприятия метафоры, в частности рассмотрением понимания метафоры. Психологами были предприняты попытки рассмотреть и сам феномен метафоры. Так, М. Блэк (1990) предлагает такой метафоричный взгляд на метафору: «Это некий стеклянный фильтр с прорисованной на нем сетью чистых линий, символизирующей систему общепринятых ассоциаций фокусного слова, через который мы смотрим на звездное небо понятий и явлений» (Блэк, 1990). Анализируя данную точку зрения, можно сделать вывод, что метафора позволяет выявлять только определенные особенности событий и явлений, не рассматривая все другие. Дж. Лакофф и М. Джонсон (1990) называют это свойство метафорической системности освещением необходимых и затемнением ненужных аспектов понятия. Указанные авторы утверждают, что «вся наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы мыслим и действуем, метафорична по самой своей сути» (Лакофф, 1990, с. 387).

Значительный вклад в изучение метафоры внес Милтон Г. Эриксон. М. Эриксон определял метафору как «исходный материал для преобразования всего мира и создание новых фантастических образов, которые открывают новые возможности для челове-

ка». С точки зрения М. Эриксона: «Метафора – прием, дающий мощный эффект при помощи механизма активизации бессознательных ассоциативных паттернов и тенденций к реакции, которые в сумме вдруг вызывают неожиданные для сознания новые данные или поведенческие реакции» (Эриксон, 1999, с. 252).

В своих работах К.Г. Юнг рассматривал символы, которые, как и метафора, передают гораздо большее, чем представляется на первый взгляд. К. Юнг утверждал, что вся картина нашего психического мира опосредована символами. Определение символического у Юнга совпадает с определениями метафор. «Слово или образ становятся символическими, когда подразумевается нечто больше, чем передаваемое или очевидное и непосредственное значение... Когда сознание исследует символ, оно натывается на понятия, лежащие вне пределов рационального понимания» (Юнг, 1997).

По словам Ф. Баркера: «Каждый образ есть как бы мое состояние действия, актуализации моего «Я». Дадим этому состоянию название чувства. Всякий образ объекта, входя в наше сознание и покидая его, вызывает субъективную реакцию ... Метафора, следовательно, состоит в переносе предмета с его реального места в чувство» (Баркер, 1995, с. 25).

Изучая феномен метафоры, Ш. Копп говорит о рациональном, эмпирическом и метафорическом познании. Автор полагает, что метафорическое познание расширяет возможности рационального и эмпирического познания и даже вытесняет их. Шелдон Копп отмечает: «Метафорическое познание не зависит напрямую от логических рассуждений и не нуждается в проверке точности нашего восприятия. Понимать мир метафорически значит улавливать на интуитивном уровне ситуации, в которых опыт приобретает символическое измерение, и нам открывается множество сосуществующих значений, придающих друг другу дополнительные смысловые оттенки» (Копп, 1971). Таким образом, исходя из позиции Ш. Коппа, метафору можно считать определенным средством сообщения, где одна область вещей выражается через термины, принадлежащие к другой области вещей.

По мнению Джулиана Джейнса, развивающего идеи Ш. Коппа, сознательный разум представляет собой процесс построения метафор. Д. Джейнс отмечает, что метафора – это первичный опыт, служащий двоякой цели: во-первых, для описания переживаний; во-вторых, эти переживания впоследствии могут заложить в сознании новые модели, способствующие расширению границ субъективного опыта. Таким образом, когда мы пытаемся описать какое-то событие, воспроизвести его объективно, в процессе на-

шего рассказа возникают новые аналогии, расширяющие первоначальный опыт.

Анализ зарубежных исследований метафоры показал, что в психологическом контексте метафора в основном понимается как «выведение, расширение, перенос одной реальности дискурса (понятия) или содержания на другое, более яркое, вспоминающееся» (Ребер, 2001). Метафора является не столько ярким образом, способствующим новому пониманию или видению. Метафора требует способности отражения определенной позиции в понимании вопроса и транслирования этого понимания за рамки привычного контекста в систему других образов при сохранении основного значения (Вачков, 2008).

В отечественной психологической науке метафору изучали: Г.С. Абрамова, К.И. Алексеев, А.В. Брушлинский, И.В. Вачков, Е.Л. Доценко Л.М. Кроль, Е.Е. Сапогова, О.А. Свирепо, О.С. Туманова и другие. Исследуя способы восприятия метафоры, в качестве критерия понимания отечественные исследователи рассматривали правильное перефразирование метафоры своими словами; изучались феномены, возникающие на разных стадиях развития такого понимания. Так в частности, понимание аллегории рассматривалось в работах А.П. Семеновой (Семенова, 1958, 1960). Автор отмечает, что понимание переносного смысла аллегории проходит несколько этапов, представляющих собой разные формы соотношения между ее конкретным содержанием и обобщенным выводом, применимым к другим ситуациям.

В исследованиях Л.К. Балацкой (1956) рассматривалось понимание пословиц и метафор. Автор отмечает, что понимание пословиц зависит от знания детьми значений слов и выражений, составляющих эту пословицу. А здесь можно отметить сходство с пониманием аллегорий. Развитие понимания пословиц также идет от осмысления конкретной ситуации к ее обобщению и переносу на другие жизненные ситуации. В исследованиях Л.К. Балацкой была выделена специфика понимания метафор детьми младшего школьного возраста. Исследователь констатирует, что детьми легче понимаются метафоры, подчеркивающие внешние признаки предметов, чем метафоры, отображающие моральную сторону человеческих отношений (Балацкая, 1956).

В исследованиях А.М. Шахнаровича и Н.М. Юрьевой (1999) предметом выступает интерпретация метафор (взятых из сказок, стихов, рассказов) дошкольниками. Данные, полученные авторами, позволили выделить следующие типы интерпретаций метафоры дошкольниками: 1) интерпретации, в которых восстанавлива-

лись признаки только основного субъекта метафоры; 2) интерпретации, в которых восстанавливались оба субъекта метафоры (основной и вспомогательный), но не восстанавливался их общий признак; 3) интерпретации, трактующие метафору в ее прямом значении, но уже отмеченные выходом, возможностью выхода за рамки совокупности предметных признаков предмета метафоризации; 4) интерпретации, в которых уже частично передается переносное значение метафоры; предмет метафоризации характеризуется через разъяснение «чужого» признака, хотя вспомогательный субъект метафоры в интерпретациях вербально не присутствует (Юрьева, 1999).

В качестве предмета исследования современного психолога Е.Е. Сапоговой выступает понимание метафор и нонсенов, а также построение метафор дошкольниками. Автор посредством интерпретации нонсенов и создания метафор проводит экспериментальную работу по развитию фантазии и креативности дошкольников. Анализируя результаты экспериментальной работы, Е.Е. Сапогова делает несколько выводов о понимании и построении метафор детьми. Во-первых, способности старших дошкольников в интерпретации и самостоятельном построении метафор и нонсенов значительно шире, чем принято считать, и этот потенциал лежит в основе развития воображения и креативности. Во-вторых, в любых заданиях, где требуется использовать метафору и интерпретацию нонсенов, реализуется один из общих механизмов воображения – построение нового фрейма. В-третьих, как отмечает Е.Е. Сапогова, новый фрейм дошкольник строит, как правило, вокруг одного, отдельно взятого признака объекта или ситуации, изменяя его и используя в качестве системообразующего для выстраивания новой целостности (фрейма). Использованию ребенком опыта, приобретенного в одной области, к решению проблем из другой области и расширению этого опыта способствует умение видеть один предмет в свете другого предмета. Приемы создания метафорических конструкций и интерпретации нонсенов позволяют выстраивать межфреймовые связи, обладающие мощной эвристической силой. Человек, владеющий подобными приемами, становится настоящим субъектом творческой деятельности, хозяином действительности, способным изменять и творить ее силой своего воображения (Сапогова, 1996).

Анализируя метафору, известный психотерапевт Л. Кроль отмечает: «Метафора, как пароль, то самое волшебное слово из сказки, открывает выходы в иное – «тридевятое» измерение – в мир многомерных психосемантических пространств бессознательного. Это

способ расширения сознания, дающий доступ к внутренним ресурсам, скрытым источникам энергии, информационным «архивам»» (Кроль, 2001, с.4). Л. Кроль отмечает: «Терапевтическая метафора – это не столько сравнение, сколько искра, возникающая от удара двух реальностей друг от друга. Она, как вспышка, освещает соответствие двух сфер: словесного и невыразимого, реального и воображаемого, сознательного и бессознательного. Так высекается искра смысла, искра понимания... Метафора напоминает фигуру из двух колец, вложенных друг в друга: одно кольцо-это реальное состояние, а другое кольцо является зеркалом, отражающим его в словах, жестах или предметах (Кроль, 2001, с.25-32).

Отечественный исследователь С.Л. Рубинштейн считал метафору особым способом выражения смысла. В своей работе «Основы общей психологии» С.Л. Рубинштейн писал: «Всякая метафора выражает общую мысль; понимание метафоры, поэтому требует раскрытия в образной форме ее общего смыслового содержания, так же как при употреблении метафорического выражения требуется подыскать образы, которые бы адекватно выразили общую мысль. Но метафорические выражения были бы совершенно никчемным украшением и собственно излишним балластом, если бы образ ничего не прибавлял к общей мысли. Весь смысл метафоры в тех новых выразительных оттенках, которые привносит метафорический образ; вся ее ценность в том, что она прибавляет к общей мысли, выражая ее. Метафорические образы выражения общей мысли имеют смысл, только поскольку они содержат больше того, что дает формулировка мысли в общем положении» (Рубинштейн, 2001. с.335).

Проанализировав феномен метафоры в психологических исследованиях, на наш взгляд, из общеметодологического представления метафоры можно выделить её основные психологические функции. Во-первых, это импрессивная функция метафоры. Метафора как эстетический феномен призвана вызывать положительные эмоции. Аристотель отмечал: «И если желаешь представить что-нибудь в прекрасном свете, следует заимствовать метафору от предмета лучшего в этом самом роде вещей» (Аристотель, 1978, с.71). И далее по мнению автора «...следует заимствовать метафору от слов прекрасных по звуку, или по значению, или [закрывающих в себе нечто приятное] для зрения или для какого-либо другого чувства» (там же с.72). Метафора придает речи выразительность, вызывает ощущение новизны и удивления, реализуя тем самым представление о красоте. Вторая функция, на наш взгляд, это интегрирующая функция метафоры. Согласно Аристотелю, метафора погружает процесс воспри-

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

e-Univers.ru